Franz Niermann

Kunstanspruch und Musikunterricht

Der Kunstanspruch führt ins Zentrum der musikalischen Bildung.

Ob und wie der Musikunterricht in der Schule der Zukunft von Bedeutung sein wird, hängt wesentlich davon ab, wie er sich diesem Anspruch stellt. Je mehr die Musiklehrerinnen und Musiklehrer aus dem Auge verlieren, dass es bei Musik um Kunst geht, desto rigoroser wird das Fach Musik aus der Schule gedrängt werden. Und im selben Maße ist es nicht schade darum. Je mehr wir andererseits praktikable und einleuchtende Formen entwickeln, im Unterricht Anlässe und Maßstäbe[1] für die aktive Auseinandersetzung mit Musik als einer Kunst zur Verfügung zu stellen, in dem Maße wird das Fach Musik dem schulischen Fundamentum, den „Basic Needs"[2] zuzurechnen sein.

Von zwei Grundgedanken lasse ich mich in meinen Ausführungen leiten:

1. Kunst statt Werk

„Es (das Werk) ist nicht Kunst, aber es ist durchsichtig für Kunst."[3] Kunst ist nicht etwas objektiv Vorliegendes, sondern ein Prinzip, das unendlich zur Debatte steht – mit gutem Bezug zu Werken, Produkten künstlerischer Arbeit, also etwa zu Musikstücken oder Musiken, wie sie uns aus der Geschichte und der vielfältigen gegenwärtigen Musikpraxis der Menschen zur Verfügung stehen. Dieser Grundgedanke – „Das Werk ist nicht Kunst, aber es ist durchsichtig für Kunst." – ist ungemein klärend und hilfreich. Ich übernehme ihn in dieser Formulierung von Georg Picht, dessen Buch „Kunst und Mythos" bei der Arbeit an diesem Artikel besonders wichtig war.

2. Kunstanspruch auf der Basis von kunstbezogener Tätigkeit und Mitteilung

Kunstanspruch – sich von Kunst ansprechen lassen, Kunst für sich in Anspruch nehmen, also perspektivisch: Kunst-Erfahrung – ist im Wesentlichen auf Zweierlei angewiesen: auf die kunstbezogene Tätigkeit und auf die Mitteilung. Der eine Aspekt bezieht sich auf die Frage, welche Form der Aktivität oder Tätigkeit dem Zugang zum Prinzip Kunst am ehesten angemessen sein mag, der zweite auf das Spannungsfeld zwischen der Individualität und dem gesellschaftlichen Charakter von Kunst und Kunst-Erfahrung.

Um diese Grundgedanken herum möchte ich zwei Aspekte beleuchten:

- die Schwierigkeit und Notwendigkeit, die beiden unvereinbar scheinenden Welten Kunst und Schule unter ein Dach zu bringen und
- grundlegende unterrichtliche Ansatzpunkte, Musik als Kunst in Anspruch zu nehmen.

1. Über die Schwierigkeit und Notwendigkeit, die beiden unvereinbar scheinenden Welten Kunst und Schule unter ein Dach zu bringen.

In den rund hundert Jahren, seit die Kunstfächer, also vor allem die sogenannte Bildende Kunst und die Musik, in der Schule eingeführt wurden, ist das Wesentliche gleich geblieben: Es ist mit wechselnden Argumenten der ewige Streit darum, ob und wie die künstlerischen Fächer ins Schulsystem gehören. Einerseits ist da das sichere Gefühl, dass die Musik als etwas ganz Eigenes von essenzieller Bedeutung für die Bildungsmöglichkeiten der jungen Menschen sei. Andererseits hat, das System als Ganzes betrachtet, das Fach Musik zu keiner Zeit seinen klaren, sicheren und respektierten Platz gefunden. Und die Musikpädagogen werden einfach nicht frei von dem Gefühl der permanenten Bedrohung, der Musikunterricht in der Schule werde zurückgedrängt oder sollte gar ganz abgeschafft werden. Nach meiner Einschätzung geht es hier im Grunde um die nicht geklärte Frage des Kunstanspruchs. Was soll das Singen und Musizieren, was das Lernen der Notenschrift, der musikhistorischen Fakten oder der kompositorischen Handwerks- und Formenlehre, wenn es nicht um Kunst geht!

Es wurden im Laufe der Geschichte verschiedenste Ansätze propagiert, die den Musikunterricht in der Schule theoretisch legitimieren und praktisch sinnvoll machen sollten. Sie alle betreffen konstruktiv bestimmte Aufgabenbereiche des Musiklernens und haben für die Geschichte des Faches eine wichtige Bedeutung. Sie gingen und gehen aber zumeist an der Hauptfrage, wie unter schulischen Bedingungen angemessene Formen der Auseinandersetzung mit der Musik als einer Kunst praktiziert werden können, vorbei oder sie stehen sogar explizit im Widerspruch dazu.

Aus der Palette dieser musikpädagogischen Ansätze möchte ich nur die beiden wahrscheinlich wichtigsten nennen: zum einen „Erziehung", zum andern „Kunstwerkdidaktik".

Erziehung zur bzw. durch Musik, Musische Erziehung, Ästhetische Erziehung

Je mehr von Kunst die Rede ist, desto radikaler erscheint die Erziehung als ihre unvereinbare Gegenseite. Je mehr es um Erziehung geht, desto ferner die Kunst.[4] Dies ist ein eigenes großes Thema, dem ich an dieser Stelle ausweichen möchte. Zur Veranschaulichung seiner Brisanz lassen Sie mich ein paar Zitate aus der Frühzeit der Versuche, Kunst und Schule unter ein Dach zubringen, benutzen.

Im Jahre 1903, im Zusammenhang mit der Einführung der Kunstfächer in die Schule, klang die Einschätzung von den Möglichkeiten der Zusammenführung von Kunst und schulischer Erziehung so:

> „Der ganze Schulkörper zuckte gleichsam zusammen, er erwies sich als nicht imstande, diese starke Lebendigkeit, die man Kunst nennt, in sich aufzunehmen. Es war (...) die Ahnung des gesunden Instinktes, dass die Schule (...) die Kunst nicht verträgt."[5]

Die Schule wurde dafür verantwortlich gemacht, „religiöse Empfindungen getötet, den Menschen die Freude an Literatur, der Muttersprache, an Volksliedern und körperlichen Übungen genommen zu haben", man war von der Sorge getragen, „dass der Schule das letzte Gebiet, an das ihre Hand noch nicht gerührt hatte, das der Kunst, nun ausgeliefert werden solle".[6]

> „Der Künstler (...) fürchtet die Misshandlung des Kunstwerkes in der Schule nicht durch die Schüler, wohl aber durch den Unterrichtenden."[7]

In den seitdem vergangenen hundert Jahren haben die schulischen Bestrebungen der Erziehung zur und durch Musik, der Musischen Erziehung und der Ästhetischen Erziehung immer wieder die Oberhand gegenüber einer kunstorientierten Unterrichtsauffassung gewonnen. Die Aussagen heutiger engagierter Kunst-Pädagogen über die Unvereinbarkeit von Erziehung und Kunsterfahrung klingen um nichts weniger erschütternd als damals.[8] Und die längst fällige Abschaffung des demonstrativ in Österreich so genannten Schulfaches Musikerziehung zugunsten eines kunstbezogenen Faches Musik ist auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts leider nicht in Sicht.

Kunstwerkdidaktik

Dem Anspruch nach gegen die Musische Erziehung gewandt stellt die Kunstwerkdidaktik das musikalische Werk in den Mittelpunkt. Tatsächlich geht es dabei aber im Wesentlichen um die unterrichtliche Vermittlung von Ergebnissen und Sichtweisen der Musikwissenschaft, also um Daten und Fakten zur Musikgeschichte und zur Formenlehre. Damit führt der Unterricht wiederum rigoros an der Kunst-Erfahrung vorbei. In ihrer heruntergekommenen Form ist die Kunstwerkdidaktik[9] dann zu dem geworden, was Schüler verabscheuen und Lehrer immer wieder in den Vordergrund stellen: das Verkürzen der Musik zum „Gegenstand" und das Durchnehmen von Stoff.

> „Das sind Fakten, Fakten, Fakten, die man im Unterricht später leicht abfragen kann. Doch das, was den ‚Gegenstand' zur Kunst macht, wird damit nur peripher berührt. (...) In dem so zugerichteten Umgang mit der Kunst, in dem diese nur noch Objekt für einen operational nachvollziehbaren und planbaren Vorgang ist, kann sich jedoch nicht Offenheit ereignen, die durch die Kunst erfahrbar ist, die Offenheit, die für die menschliche Existenz unabdingbar ist."[10]

> „Dieses Vermitteln von Kunst und Literatur als Stoff verwandelt unter der Hand alles in ein Gift, in ein lang wirkendes Gift, das die Schüler immun macht, sich je mit Begeisterung und Engagement für Literatur und Kunst zu interessieren. Was die einmal durchgenommen haben, packen die nicht mehr an."[11]

Analog zu solchen musikdidaktischen Ansätzen für die schulische Praxis lassen sich auch entsprechende Schwerpunktsetzungen in Studienkonzepten für die Lehrerbildung finden. Hier zeigen sich ganz ähnliche Probleme mit dem Kunstanspruch. Die Schwierigkeiten sind vor allem in den folgenden beiden Tendenzen erkennbar:

1. Die Orientierung an der überkommenen Vorstellung vom musikalischen Kunstwerk und an seiner auf technische Höchstleistung bedachten Realisierung überwuchert die Kunst-Erfahrung.
2. Die Zurückdrängung des Künstlerischen zugunsten etwa fachlich unspezifischer kommunikativer Kompetenzen und zugunsten der allgemeinen schulischen Erziehung führt zur „Kunstvergessenheit"[12].

Zum ersten Punkt: Die künstlerische Ausbildung der späteren Lehrerinnen und Lehrer orientiert sich nach wie vor weitgehend am überkommenen Kunstbegriff, wie er für die Konzertfach-Ausbildung typisch ist. Ausgangspunkt für den Begriff von Kunst oder künstlerischem Tun ist das, was historisch als Kunstwerk gilt, vor allem das klassische Musikwerk, wie es von einschlägigen Wissenschaftlern und Künstlern definiert wurde. Das betrifft sowohl die Auswahl der für das Erlernen des Instrumentalspiels herangezogenen Werke als auch die handwerklich-technische Ebene. Große Bedeutung haben Kriterien wie Komplexität, hoher spieltechnischer Schwierigkeitsgrad, Perfektion usw.

Die primäre Orientierung auf überkommene Qualitätskriterien für Kunstwerke verstellt den Blick zur Kunst, sie erschwert den Kunstanspruch. Das Dilemma liegt in der Verwechslung von Kunstwerk und Kunst. Man rutscht im Kulturbetrieb und in der entsprechenden Ausbildung sozusagen permanent in die Objektebene. Eine Objektsphäre aber, lassen Sie mich diese hilfreichen Sätze von Georg Picht zu Hilfe nehmen:

> „Eine Objektsphäre ist in keiner der möglichen Bedeutungen des Wortes ‚Kunst'. Kunst ist niemals etwas, was vorhanden ist, was uns gegeben vorliegt und bestimmt werden kann. Kunst zeigt sich uns nur in der Erfahrung."[13]

Durch die Orientierung auf das, was man üblicherweise Kunstwerke nennt, geschieht noch etwas: Der Blick der Studierenden ist nicht mehr offen für den unendlichen Reichtum an Musik jenseits der traditionell definierten Kunstwerke, also für die meisten Bereiche der Neuen Musik, der improvisierten und experimentellen Musik, des Blues, Jazz, Punk und Techno, der World Music, also der zahllosen und immer neuen Musiken, die die Durchsicht auf Kunst anbieten.

Das Ergebnis ist, dass die an Hochschulen traditionell ausgebildeten Lehrer sowohl den Bezug zur modernen Musikproduktion als auch diejenigen jungen Menschen,

die sie unterrichten werden, und deren Fragen nach der Kunst aus den Augen verlieren. Im Kontext der Lehrerbildung im Fach Musik brauchen die Hochschulen daher einen völlig veränderten Begriff von Kunst und künstlerischem Tun.

Zum zweiten Punkt: Eine weit verbreitete Tendenz in den Studienplänen ist die Aufgabe des Kunstanspruchs zugunsten eines fachlich unspezifischen pädagogischen Selbstverständnisses. Der Musikunterricht in der Schule brauche keine Künstler, sondern Pädagogen, die vor allem kommunikative Kompetenzen haben und sich auf die Kinder einstellen können, und die, wie Andere Geographie oder Englisch, eben Musik unterrichten. Das Fach sei nur die mehr oder weniger austauschbare materiale Ebene – Gegenstand, Stoff – für die zentrale Aufgabe der Schule, nämlich die Erziehung der Schülerinnen und Schüler. Demzufolge wird für die Studienpläne gefordert, das Künstlerische zurückzudrängen und zu reduzieren auf das, was in der Schule erforderlich und machbar sei. Der Zusammenhang zwischen dieser Tendenz und dem oben genannten Komplex der Musischen oder Ästhetischen Erziehung liegt auf der Hand.

Nach dem bisher Gesagten lässt sich recht gut benennen, was möglicher Kunst-Erfahrung im Musikunterricht eher entgegensteht. Lassen Sie mich die wichtigsten Punkte zusammenfassend aufzählen:

- die Verwechslung von Objekten – Produkten, Musikwerken – mit dem Prinzip Kunst,
- die Zuschreibung des Kunstaspekts auf ausgewählte Stile oder Werke der Musik statt auf Musik grundsätzlich und generell,
- die losgelöste und übermäßige Betonung der technischen, formalen Seite von Musik,
- die Benutzung von Musik zu Zwecken der Erziehung wozu und wohin auch immer,
- die Vermeidung von Fragen nach der persönlichen Bedeutung von Kunst.

2. Die grundsätzlichen Ansatzpunkte, Musik als Kunst in Anspruch zu nehmen

Viel schwieriger und außerdem heikel ist es zu benennen, was geeignet ist, Kunsterfahrung positiv zu ermöglichen und zu fördern. Ich versuche es in vier Schritten. Zuerst nenne ich als Hintergrund meiner Argumentation unterrichtliche Erfahrungen bzw. Konzepte, in denen sich die Beteiligten auf je eigene Weise dem Kunstanspruch stellen. Auf dieser Grundlage formuliere ich dann thesenhaft grundlegende Voraussetzungen für Kunst-Erfahrungen im Musikunterricht. Im dritten und vierten Schritt gehe ich auf die beiden entscheidenden Praxisebenen ein, und zwar auf Künstlerische Tätigkeiten bzw. Ästhetische Operationen und auf das Sprechen über Musik.

Erfahrungen, Konzepte: Drei Beispiele

1. Elementare Musikpädagogik:
Vielfalt – Kreativität – Autonomie

In den Kursen der Elementaren Musikpädagogik, von denen ich hier spreche, gelten diejenigen Maximen, die ich später herausarbeiten werde, im Prinzip so, wie sie auch für Prozesse mit Zwölfjährigen, Siebzehnjährigen oder Erwachsenen Gültigkeit haben. Folgende Aspekte sind für diese Arbeit prägend: Eine Vielfalt unterschiedlichster Musiken bildet die Grundlage für kunstbezogene Aktivitäten und Erfahrungen. In den verschiedenen Tätigkeitsformen wie Malen, Bewegen, Musizieren, szenisches Spiel usw. geht es vor allem darum, der Kreativität der Kinder oder auch der Erwachsenen Impulse zu geben und Spielräume anzubieten. Durch den gezielten Wechsel der Sozialformen wird die Grundlage für selbstbewußte Kunst-Erfahrungen gelegt, nämlich das klärende Ausprobieren der eigenen Position mit Hilfe und im Gefüge der Gruppe.

2. Aktionsräume:
Künstlerische Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik

In diesem musikpädagogischen Konzept werden sozusagen um ein Musikstück herum Räume gestaltet und Prozesse initiiert, in denen künstlerische Tätigkeiten angeregt und ermöglicht werden, und zwar in den Bereichen Bewegen (Tanzimprovisation), Sprachspiele (Schreiben zur Musik), Darstellen (nonverbales Improvisationstheater), Musizieren (gelenkte instrumentale Improvisation) und Spurensuchen (gestalterisches Arbeiten mit Informationen). Das jeweilige Musikwerk bildet den Brennpunkt der Aktionen, die aber auch eine ganz eigene Dynamik entwickeln können. Eine wichtige Phase ist das „Paroli", eine Phase des Gesprächs mit dem stets behutsamen Versuch, das Getane und Erlebte verbal mitzuteilen. Dieses Modell legt für seine Adaption in den schulischen Unterricht verschiedene Methoden der Inszenierung z. B. durch die Raum- und Zeitgestaltung nahe, um solche Arbeit deutlich vom Alltag abzuheben.

3. Klangnetze:
Die Wirklichkeit mit den Ohren erfinden

Komponisten, professionelle Musiker und Lehrer bilden ein Team, das mit Schulklassen einige Wochen arbeitet. Für diese Arbeit würde am besten der Begriff der „Ästhetischen Operation" passen, wie ich ihn später erläutern werde. So wie moderne Komponisten und Musiker mit musikalischen Elementen, Spielformen und Gestaltungen improvisieren und experimentieren und so wie sie in dieser Art der Entstehung von Musik denken, so arbeiten die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen oder im Klassenverband. Ergebnis dieser ambitionierten, ernsthaften und um Klarheit und Präzision des Spiels wie des Ausdrucks bemühten künstlerischen Arbeit ist eine Gemeinschaftskomposition, die auch öffentlich aufgeführt werden kann.

In der Praxis dieser drei beispielhaft genannten musikpädagogischen Konzepte sind Merkmale erkennbar, die ich nun als generelle Voraussetzungen für Kunst-Erfahrung im Musikunterricht thesenhaft formulieren möchte:

Generelle Voraussetzungen für Kunst-Erfahrung im Musikunterricht

1. Kunst-Erfahrungen des Lehrers

Die Lehrerin bzw. der Lehrer hat selber künstlerische

Erfahrungen gemacht und hat die eigene, ganz persönliche „Durchsicht auf Kunst" als bereichernd erlebt.

2. Auseinandersetzungen: notwendig und lustvoll
   Die Lehrerin bzw. der Lehrer hält es für notwendig und lustvoll, sich mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam auf den Prozess der Auseinandersetzung mit Kunst immer wieder einzulassen.
3. Gegenseitiger Respekt und wechselseitiges Vertrauen
   Die Kommunikation in der Gruppe ist geprägt vom Bemühen um gegenseitigen Respekt und wechselseitiges Vertrauen.
4. „Mentalität ästhetischer Arbeit", „kunsthafter Charakter"
   Der Unterricht ist gekennzeichnet durch die bewusste Gestaltung einer spezifischen Atmosphäre, durch die „Mentalität ästhetischer Arbeit"[14], die schwer zu messen und kaum mit Faktoren aufzuschlüsseln, aber deutlich spürbar ist. Die Arbeit selbst nimmt „kunsthaften Charakter" an.[15]
5. Haltung des Experimentierens und Fragens, der Offenheit und Unabgeschlossenheit
   Die unterrichtliche Arbeit lebt von der Haltung des Experimentierens und Fragens, der Offenheit und Unabgeschlossenheit. Die Beteiligten setzen sich Unsicherheiten aus und üben sich im Annehmen unklarer Bedeutungen und dem Ausbleiben festgelegter Sinnzuschreibungen.
6. Genauigkeit; Ringen um gute Ergebnisse
   Gleichzeitig ist der „kunsthafte Charakter" der Arbeit geprägt vom Bemühen um Genauigkeit, Präzision, Vertiefung, Wiederholung, Klärung und damit vom Ringen um gute Ergebnisse in der praktischen Arbeit wie in der Kommunikation.[16]
7. Repertoire an möglichen Sichtweisen
   Über die angebotenen Musikstücke oder musikalischen Aktionen hinaus stellt der Lehrer oder die Lehrerin je nach Situation ein Repertoire an möglichen Sichtweisen auf Kunst für den Prozess der Auseinandersetzung zur Verfügung. Diese können aus der persönlichen Erfahrung des Lehrers erwachsen sein und aus der Geschichte der Rezeption und Darstellung von Kunst kommen.
8. Involviertheit der Lehrerin – Raum für SchülerInnen
   Der Lehrerin bzw. dem Lehrer gelingt es, im gemeinsamen Prozess durch Angebote, Impulse, Fragen und Antworten präsent und involviert zu sein – und gleichzeitig den Schülerinnen und Schülern ihren Raum zu lassen.
9. Entscheidungskompetenz des Einzelnen
   Das ist die wichtigste Maxime: Der Einzelne, jeder und jede für sich, hat die Entscheidungskompetenz über die Qualität und Bedeutung von Kunst. Der gemeinschaftliche Prozess der Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Phänomen Kunst führt immer wieder und stets neu zur persönlichen Entscheidung des Individuums.[17]

Soweit die Voraussetzungen für einen kunstorientierten Musikunterricht. Die beiden praktischen Ebenen der Arbeit, auf die ich nun speziell eingehen möchte, sind: Künstlerische Tätigkeiten bzw. Ästhetische Operationen und Sprechen über Musik.

Künstlerische Tätigkeiten bzw. Ästhetische Operationen

Den Begriff der Ästhetischen Operation übernehme ich aus dem Umfeld der Bildenden Kunst. Bei Ästhetischen Operationen kommt es auf die Entfaltung der „Kunsthaftigkeit des Vermittlungsvorganges"[18] an.

> „Diese Operationen orientieren sich dabei an Verfahren, die in der Kunst oder in angewandten ästhetischen Disziplinen bzw. ästhetischen Alltagspraxen erprobt worden sind. (...) Man ‚bedient' sich einer Operation, z. B. der eines bekannten Künstlers wie Warhol, dessen wichtigste Operation wohl im ‚Seriellen' bestand, um einen ästhetischen Prozess auszulösen, der unter Umständen in eine ganz andere Richtung führen kann."[19]

Im Hinblick auf den Musikunterricht erscheinen vor allem drei Aspekte der Ästhetischen Operation attraktiv: Zum einen wird durch die Adaption realer Arbeitsverfahren von Künstlern gewährleistet, dass nicht sachfremde Methoden den Erfahrungsprozess überwuchern und das „Kunsthafte" eliminieren, sondern dass sozusagen von Hause aus die „Mentalität ästhetischer Arbeit" und eine vom Kunstanspruch geprägte Atmosphäre gegeben ist.[20] Zum zweiten ist im Modus der Ästhetischen Operation der Kunstsparten übergreifende Ansatz angelegt und schließlich wird die Offenheit des Prozesses betont, der sinnvollerweise auch „in eine ganz andere Richtung führen kann".

Am Begriff der Künstlerischen Tätigkeit anstelle der Ästhetischen Operation gefällt mir die klarere Betonung des Kunstbezugs anstelle des allgemein Ästhetischen. Und der Terminus der Tätigkeit ist sowohl offener als derjenige der Operation als auch geistesgeschichtlich besser verankert. Im Besonderen wurde er in der Aneignungstheorie ausgearbeitet und von dort in eine „Psychologie musikalischer Tätigkeit"[21] übernommen. Im Rahmen des genannten musikpädagogischen Konzepts „Aktionsräume Musik" hat er sich zur Beschreibung der „Künstlerischen Tätigkeiten in der Begegnung mit Musik" als tragfähig und nützlich erwiesen.

Im Musikunterricht sind die vorrangigen künstlerischen Tätigkeiten das Musizieren und Singen, bis zu einem gewissen Grade auch das Komponieren. Leichter und in vielen Fällen produktiver ist es allerdings, der Kunstfrage an die Musik auf der Spur zu bleiben, wenn man die Perspektive einer anderen Kunst als die Musik einnimmt. Wenn die künstlerische Tätigkeit bei der Begegnung mit Musik etwa im Bewegen, Malen oder Schreiben besteht, eröffnen sich interessanterweise oft direktere Zugänge zur Musik – oder eben Prozesse, die in eine ganz andere kunstbezogene Richtung gehen können.

Künstlerische Tätigkeiten oder ästhetische Operationen aus anderen Künsten in den Umgang mit Musik einzubinden, unterstützt und bereichert auch die stets komplexe sinnliche Wahrnehmung von Musik. Tatsächlich

ist ja beim Umgang mit Musik nicht nur das Ohr aktiv, sondern wir wissen, wie Georg Picht sagt, dass „diese Leistung des Ohres den Charakter einer synästhetischen Wahrnehmung hat" und dass „durch die Wirkung von Musik die gesamte Sphäre unserer Sinnlichkeit, die unvergleichlich viel reicher ist als die (...) fünf Sinne, unter der Führung des Auges oder unter der Führung des Ohres zusammenfließt und ihre Sensibilität entfaltet"[22].

Eine Nebenbemerkung: Das sogenannte reine Hören unter Ausschluss anderer, äußerer Handlungen betrachte ich hier als Sonderfall künstlerischer Aktivitäten. Wenn es im Unterricht, abgesehen von kurzen und gezielten methodischen Schritten, als der primäre und entscheidende Zugang zur Musik fungiert, wird die Tätigkeit des Hörens auf solche künstlerischen Erfahrungen zurückgreifen, die bereits zur Verfügung stehen, und diese in die gesamte sinnliche Wahrnehmung „unter der Führung des Ohres" integrieren. Gerade das sogenannte reine Hören braucht also, um Kunst zu entdecken, ein Reservoir praktischer künstlerischer Vorerfahrungen.

Welche Rolle spielen nun die Künstlerischen Tätigkeiten oder Ästhetischen Operationen für die „Durchsicht auf die Kunst" in der Musik? Wie weit sind sie bereits selbst die Formen der Kunst-Erfahrung oder wie sehr wird zusätzlich die Sprache benötigt? Dies ist wahrscheinlich die schwierigste Frage. Auf den Nutzen der Sprache und die Möglichkeiten des Sprechens über Musik gehe ich noch ein. An dieser Stelle ist erst einmal festzuhalten, dass die künstlerischen Tätigkeiten selber die Möglichkeit der Entdeckung des Kunstaspekts von Musik mit sich bringen, dass sie selber unmittelbare und angemessene Wege zur Kunst-Erkenntnis sind.

Der Grund dafür liegt in der Unmittelbarkeit der Wirkung von Musik und anderer Kunst. Die Stimmungen und Gefühle, die im Tun durch sie direkt aktiviert werden, sind keineswegs nur Begleiterscheinungen der Wahrnehmung, sondern sie selber, die Stimmungen und Gefühle, sind sozusagen die „Organe des Entdeckens" von Kunst und, wenn man so will, der Erkenntnis. Georg Picht betont mit großem Nachdruck diesen „für alles Verständnis von Kunst fundamentalen Satz (...), dass die ‚Affekte' wahrnehmen".[23] Diese hier sogenannten „Affekte"[24] fungieren als die „Träger der Wahrnehmung" und damit als Element von Vernunft und Form von Erkenntnis[25] – keineswegs unklarer oder irrationaler als etwa die Sprache, allerdings schwer in verbale Mitteilung zu übersetzen.

Sprechen über Musik

Die zweite Ebene der Auseinandersetzung mit Musik im Unterricht ist neben den Künstlerischen Tätigkeiten wie die andere Seite der Medaille das Sprechen über Musik. Die eine darf nicht gegen die andere ausgespielt werden, die eine ist nicht besser oder wichtiger als die andere. Vielmehr ergänzen sie sich notwendigerweise.

Der direkte Bezug zueinander scheint ideal zu sein. Aber es ist in der Unterrichtspraxis immer wieder faszinierend, wie schwer es ist, nach einem gelungenen und bewegenden Prozess des Musizierens oder einer anderen künstlerischen Tätigkeit ins Sprechen zu kommen. Das pralle sinnliche Erlebnis der direkten Begegnung mit Musik scheint sich gegen die Sprache mit ihrer Tendenz zum Beschränken und Einengen, zum Festlegen und Definieren zu sperren. Dies ist im Unterrichtsprozess unbedingt zu beachten und zu respektieren.

Dennoch braucht das künstlerische Erlebnis die Benennung, die Sprachform, um zum Schatz der Erfahrung zu werden.[26] Wygotski hat diese Bedeutung des Sprechens folgendermaßen in ein Motto gefasst:[27]

Ich habe das Wort vergessen,
Das ich sagen wollte,
Und körperlos kehrt der Gedanke
Ins Prunkgemach der Schatten zurück.

Für den Unterricht sehe ich verschiedene mögliche Ebenen des Sprechens über Musik, die in der Praxis selbstverständlich nicht klar voneinander zu trennen sind, die aber andererseits auch nicht vorschnell miteinander vermischt werden sollten.

1. Sagen, was getan wurde

Nachdem ein Arbeitsprozess des Malens oder des Schreibens oder des szenischen Spiels zur Musik abgeschlossen wurde, kann es, räumlich und zeitlich noch nicht zu weit weg von der Aktion, eine Phase geben, in der die Beteiligten beschreiben, was sie getan haben. Allein dieser Vorgang des „Paroli" – mit Worten wiederholen, was im Spiel bereits da war – ist ein ganz starker Prozess der Klärung und der Verankerung. Er entspricht vielleicht dem, was Roland Barthes in Romanen entdeckt hat: „das Ereignis sagen, ohne es mit seiner Bedeutung zu überlagern"[28]. Die so angelegte Phase der Benennung und der gegenseitigen Mitteilung fällt den Schülerinnen und Schülern relativ leicht, zunächst – ungeübt – mit etwas merkwürdigem Gefühl, dann aber zunehmend flüssiger, lebendiger und reichhaltiger.

2. Die „Träger der Wahrnehmung" benennen

Jede Wahrnehmung ist mit Gefühlen begleitet – z. B. von Lust oder Frust, von leicht und locker oder mühsam und ermüdend.[29] Wenn Sie Schülerinnen oder Schüler fragen, wie sie diese oder jene Musik finden, antworten sie sofort mit Gefühlsausdrücken, zunächst meist pauschal und klischeehaft, oft kodiert. Auf der Basis, dass diese Sprachfähigkeit in jedem Falle zu respektieren ist, ist es im Anschluss an künstlerische Tätigkeiten im Unterricht nicht schwer, das Vokabular für die Gefühle als „Träger der Wahrnehmung" zu präzisieren und zu erweitern.

3. Bedeutungszuschreibung, Interpretation, Wertung

Je besser die ersten beiden Ebenen der Beschreibung der Tätigkeiten und der Benennung der Erlebnisse und Gefühle gelingen, desto besser sind die Voraussetzungen für Bedeutungs-Zuschreibungen, Interpretationen und Wertungen im Bezug zum Prozess der künstlerischen Arbeit, zu dessen Ergebnissen und vielleicht sogar im Hinblick auf die ganz persönliche Bedeutung, die der Musik gegeben wird. Besonders hier ist der Platz für Fragen über Fragen und für das Ringen um Antworten. Selbstver-

ständlich gibt es hier kein von außen beurteilendes Richtig und Falsch, sondern nur Respekt und Unterstützung. Was jeder sagt, stimmt für ihn – hier und jetzt. Und beim nächsten Mal wieder anders. Ein offener Prozess.

4. Mitteilung: Individualität im sozialen Prozess
Der Ausdruck Mitteilung verweist schön auf den doppelseitigen Charakter des Gesprächs: Die einzelnen teilen den anderen mit, was sie im Arbeitsprozess getan und erlebt haben und welche Bedeutung sie persönlich der Musik zuschreiben. Der Einzelne nimmt teil am und ist Teil des gemeinsamen Prozesses der Auseinandersetzung und Erfahrung. Die Gruppe spiegelt den gesellschaftlichen Charakter von Kunst und Kunst-Erfahrung, der Einzelne entwickelt seine Individualität im sozialen Prozess.

5. Sprach-Findung
Unverzichtbare Vorbedingung für einen Musikunterricht, der nach Möglichkeit Spuren zur Kunst freilegen will, ist – darauf wurde bereits hingewiesen – der Respekt des Lehrers bzw. der Lehrerin vor der gegebenen Sprachfähigkeit der Schülerinnen und Schüler. In ihrer Art, Worte und Beschreibungen zu finden für ihre kunstbezogenen Tätigkeiten und Erlebnisse, stecken die entscheidenden Ansatzpunkte und Entwicklungsmöglichkeiten. Die Sprachcodes etwa der Musikwissenschaftler sind hier keineswegs sachgerechter oder angemessener.

Die Lehrerin bzw. der Lehrer wird nicht aufhören zu lernen, die richtige Sprache für Antworten zu finden, nicht „schlüssig" erklärend, also abschließend, sondern als Impulse für endlos weiteres Fragen.

Manchmal entwickeln sich über längere Zeit gemeinsamer Arbeit sogar gruppeninterne Sprachfiguren, die für ein Gefühl der Sicherheit und Verständigung hilfreich sein können und sich wie selbstverständlich ändern und weiterentwickeln.

Für diese Weiterentwicklung der Sprachfähigkeit und Hand in Hand natürlich für die Erweiterung und Differenzierung der Sichtweisen auf Kunst bringt der Lehrer als Angebote Bedeutungs-Zuschreibungen und Sprachfiguren aus der Geschichte der Rezeption von Kunst ein. Kunst ist z. B. oft konnotiert mit allgemeinen Begriffen wie schön, echt, bedeutungsvoll, bildend, gut gemacht, anspruchsvoll, komplex, ernsthaft, tiefgründig, Erkenntnis, höheren Gesellschaftsschichten zugeordnet; als Gegenteil von Kunst werden häufig Ausdrücke gebraucht wie banal, schwach, läppisch, beliebig, nett, oberflächlich usw. Neben solchen allgemeinen Bezeichnungen gibt es ein unerschöpfliches Repertoire an Beschreibungen von Musik: Wie wurde z. B. Beethovens „Schicksalssymphonie" zur Zeit ihrer Uraufführung beschrieben, wie 130 Jahre später, wie ein Rolling Stones Song in den 60er Jahren, wie heute? Besonders solche unmittelbar Musikwerk-bezogene Versuche, zu benennen, wie Kunst aufgefasst werden kann, können in das Sprechen über Musik einbezogen werden, um die Auseinandersetzung zu vertiefen und zu bereichern und um die eigene Sichtweise klären zu helfen.

Im günstigen Fall stellt sich dann das ein, was ein Autor zum Thema „Kann man mit Kindern über Kunst reden?" sagte:

„Beim Sprechen wird es heller. Dann sieht man besser. Sprechen erzeugt fortlaufend Bilder. Das kommt der Kunst zugute."[30]

Anmerkungen

1 Dies unterstellt Hartmut von Hentig als die entscheidenden Grundlagen für Bildung: „geeignete Anlässe" anbieten und „mögliche Maßstäbe" zur Verfügung stellen. Vgl. Hartmut von Hentig: Bildung. München/ Wien 1996. Sie gelten entsprechend auch für die Kunst-Erfahrung als Teilbereich der Bildung.
2 Vgl. hierzu: Karl Heinrich Ehrenforth: Schulmusik – Quo vadis? Diskussion Musikpädagogik 8/2000, S. 6–11
3 Vgl. Georg Picht: Kunst und Mythos, Stuttgart 1993 (1986), S. 51
4 Auf diese Polarität ist in der Kunstpädagogik immer wieder hingewiesen worden, so z. B. von John Dewey, der der Frage nachgeht, warum „wir durch jede Andeutung von Lehren und Lernen in Verbindung mit der Kunst abgestoßen werden." Vgl. John Dewey: Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main 1995 (1934), S. 400
5 Alfred Lichtwark: Die Einheit der künstlerischen Erziehung. In: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen der Kunsterziehungstage. Leipzig 1929, S. 121. Zit. in: Christine Stöger: Kunst und künstlerische Tätigkeiten in der Schule – historische Rückblicke und aktuelle Überlegungen. In: Musikerziehung 10/1999, S. 15 ff.
6 Christine Stöger: Kunst in der Schule. Studien zur Reformpädagogik in Österreich unter besonderer Berücksichtigung des Musikunterrichtes. Frankfurt am Main 2001, S. 68
7 Ebda.
8 Vgl. z. B.: Gert Selle: Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst. Hannover 1990
9 Unter den Begriff der Kunstwerkdidaktik werden bisweilen auch musikpädagogische Ansätze subsumiert, die hier nicht gemeint sind, z. B. Anregungen zur Unterrichtsgestaltung aus der „Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik". Es würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, hierauf genauer einzugehen.
10 Pierangelo Maset: Praxis Kunst Pädagogik. Lüneburg 2001, S. 15 f.
11 Dietmar Kamper: Zwischen der Logik des Selben und der Wahrnehmung des Anderen. In: Kunst + Unterricht, Heft 176, Oktober 1993, S. 44. Zit. in: Maset, S. 16
12 Vgl. Maset, a. a. O., S. 10
13 Picht, a. a. O., S. 51
14 Maset, a. a. O., S. 8
15 Ebda.
16 Vgl. hierzu auch: Christine Stöger: Kunst und künstlerische Tätigkeiten in der Schule, a. a. O.
17 Vgl. hierzu auch: Stefan Gies: Der Anspruch der Musik als Faktor musikpädagogischer Zielbestimmung. Essen 1990, S. 14 ff.
18 Ebda., S. 15
19 Ebda., S. 20 f.
20 Georg Picht hat diesen Gedanken so formuliert: „Wenn wir die Frage: Was ist Kunst? auf ‚kunstgerechte' Weise stellen wollen, müssen wir von demselben Vermögen Gebrauch machen, aus dem auch die Kunst selbst hervorgeht." Picht, a. a. O., S. 48
21 Wolfgang Martin Stroh: Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Musik in Kellern, auf Plätzen und vor Natodraht. Stuttgart 1984
22 Picht, a. a. O., S. 386
23 Ebda., S. 437
24 Angemessener wäre es nach Georg Picht, statt von „Affekt" von „Pathos" im Sinne von „Widerfahrnis" zu sprechen. Vgl. Ebda., S. 439 f.
25 „Ohne Wahrnehmung keine Vernunft, denn Wahrnehmung ist (...) eine Form der Erkenntnis." Ebda., S. 438
26 Vgl. Franz Niermann: „Paroli": Das Gespräch auf dem Weg zur Erfahrung. In: Franz Niermann (Hg.): Erlebnis und Erfahrung im Prozess des Musiklernens. Augsburg 1999, S. 53 ff.
27 Lew Semjonowitsch Wygotski: Denken und Sprechen. Frankfurt 1993 (1964), S. 291
28 Roland Barthes: S/Z. Frankfurt am Main 1987 (1976), S. 83
29 Von diesen Begleiterscheinungen auf der Kunst-Entdeckungsreise sagt Georg Picht mit Nachdruck: „Das, was die Wahrnehmung angeblich nur begleitet, ist in Wahrheit der Träger der Wahrnehmung." Picht, a. a. O., S. 439
30 Karl Josef Pazzini: Kann man mit Kindern über Kunst reden? In: http://www.oeks.at – Kunst&Bildung – Kunsttransfer